

Lippe, Rudolf zur  
**Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das  
Regelsystem: Beobachtungen eines Beteiligten**  
*Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 847-864*



Quellenangabe/ Reference:

Lippe, Rudolf zur: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem: Beobachtungen eines Beteiligten - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 847-864 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142337 - DOI: 10.25656/01:14233

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142337>

<https://doi.org/10.25656/01:14233>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

## I. Essay

- JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).  
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

## II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

- RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:  
Beobachtungen eines Beteiligten 847
- CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865
- WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869
- DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883
- HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893
- HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

## III. Thema: Grundwerte

- GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935
- DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

## IV. Berichte

- WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR  
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER  
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge  
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-  
schung 977

## V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-  
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-  
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;  
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

## Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem: Beobachtungen eines Beteiligten

Als die damalige Pädagogische Hochschule Oldenburg zu Beginn der siebziger Jahre als Universität neu gegründet wurde, erhielt sie zugleich eine bundesweite Aufgabe. Aufgrund eines Staatsvertrages mit dem Lande Niedersachsen wurde sie dazu berufen, den Bundesmodellversuch „Einphasige integrierte Lehrerausbildung“ (EILAB) zu erproben. Dazu waren besondere ausbildungsrechtliche, organisatorische, finanzielle und die Anlage der Studien betreffende Bedingungen vorgesehen. Nur *eine* Prüfung nach Studium und berufspraktischer Ausbildung statt der zwei Abschlüsse hat den Namen bestimmt. Ursprünglich sollten die Studien nur stufenbezogen sein und den zukünftigen Lehrern aller Schularten die gleiche wissenschaftliche Grundlage geben. Das entsprechende I in EILAB ist jedoch nie in Kraft getreten. Deshalb ist von der Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) zu sprechen. Die Gründung bildet, wie sich später zeigte, das Schlußlicht der Welle von Universitätsgründungen im Zuge der sogenannten Universitätsreform. Sie geriet noch während des Aufbaus in den ökonomischen Rückgang, was sich sowohl in der ungewollten Beschränkung der Zahl von Disziplinen und Fächern wie in deren Ausstattung niedergeschlagen hat.\*

Die Universität verband mit dem Modell zwei besondere Leitvorstellungen für die Anlage der Studien. Ein „erster Studienabschnitt“ von drei Semestern soll vorzüglich einer breiten und die Fächer übergreifenden wie durchgreifenden „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen“ Grundlage gewidmet werden, die auch im weiteren Studium als weiteres und geschichtliches Bewußtsein die Fachwissenschaften und -didaktiken in einem größeren Zusammenhange zu begreifen erlauben soll. Sowohl für diese „EG-Anteile“ wie für die Fachwissenschaften, sowohl für die Hochschulstudien wie für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Probeunterricht („zweiter Studienabschnitt“) ist die Form von fächerübergreifenden, „problemorientierten“ sogenannten Projekten vorgesehen. Die „berufspraktischen Anteile“ waren sogar ausschließlich im Rahmen von Projekten möglich.

Anstelle der üblichen Trennung in Universitätsbetrieb und Studienseminare, in Studienzeit und Zeit „zur Ausbildung“, bzw. als „Referendar“ wurde eine Zusammenarbeit für die „Erkundungen“, den „Probeunterricht“ und den „eigenverantwortlichen Unterricht“ (letzterer im „dritten Studienabschnitt“) mit Schulen und Schulverwaltung gemeinsam organisiert. Sogenannte Kontaktlehrer sollen danach die Entwicklung von „Unterrichtsvorhaben“ an der Universität mitbestimmen und deren Durchführung in ihren Klassen zusammen mit den beteiligten Hochschullehrern als Ausbilder verantworten. Besonders dieser sogenannte Praxisbezug des Modells entspricht den während der „Bildungsreform“ im Bildungsrat der sechziger Jahre von allen Parteien getragenen Einsichten in die Notwendigkeit, theoretische Ausbildung an ihrer Zielpraxis sich überprüfen, konkretisie-

\* Vergl. den Bericht über die Universität Oldenburg von einem ihrer Gründer, CHRISTIAN Graf v. KROCKOW, in der ZEIT, April 1982.

ren und klären, vereinfachen zu lassen. Wieweit dann das Oldenburger Modell tatsächlich von parallelen Zielen der Studentenbewegung, den Wissenschaftsbetrieb in eine ausdrückliche und weite gesamtgesellschaftliche Verantwortung zu nehmen, bestimmt wurde, ist wohl schwer zu sagen.

Jedenfalls ist inzwischen der Abbruch des Modellversuchs ausgesprochen. Erfahrungen im Rahmen seiner Möglichkeiten können nun für Lehrerbildung, gerade auch die zweiphasige, neu zu denken geben. Dabei können sie auch noch einmal an jene inzwischen weitgehend vergessenen oder verdrängten Einsichten und Zielvorstellungen anzuknüpfen erlauben. Daß diese Erfahrungen – wie kontrovers oder warnend auch immer sie sich den verschiedenen Beteiligten darstellen – so wenig in das Bewußtsein der bildungspolitischen Öffentlichkeit gedrungen sind, daß bundesweit der Modellversuch so wenig Anteilnahme bei denen gefunden hat, für die mit hier neue Ausbildungsformen erprobt worden sind, liegt nicht zuletzt an den Durchführenden in Oldenburg selbst. Zu keiner Zeit sind Rechenschaftsberichte zustande gekommen, durch die andere an unseren Arbeitsschritten hätten teilhaben können. So kann ich im wesentlichen nur meine eigenen Beobachtungen aus dieser Arbeit darstellen. Ich lege zugleich wenigstens meine persönliche Rechenschaft ab.

Das hat den Vorteil, daß so die eigenen Erfahrungen und Veränderungen, das sogenannte Subjektive, von allein ihre notwendige Bedeutung erhalten. Haben wir doch an uns selbst erleben können, wie weit auch individuelle Bereitschaft und Vorbereitung bestimmt, was aus Reformen und Rahmenbedingungen werden kann. Ich meine etwa schwierige Situationen gemeinsamen Lernens und Verantwortens in den Projekten oder des Einbringens von Disziplinen in interdisziplinäre Arbeit an den Gegenstands- und Problembereichen, die wir ausgewählt haben. Ich spreche freilich hier nur von solchen subjektiven Begegnungen mit Fragen und Bedingungen der Lehrerbildung wie der schulpraktischen Vermittlung, die auf Schlüsselprobleme oder Knotenstellen der objektiven Voraussetzungen, bzw. Anforderungen hinführen. Subjektiv Notwendiges weist auf objektiv Wünschenswertes hin und umgekehrt. Dabei bleibt aber auch deutlich, daß Erfahrungen aus einer Praxis in eine andere übertragen werden müssen, d. h. eine Übernahme muß den jeweiligen institutionellen und persönlichen Möglichkeiten und Grenzen neu gerecht zu werden versuchen.

Besondere Aufmerksamkeit richtet sich darauf, was und in welcher Form von den Erprobungen unter „einphasigen“ Bedingungen in „zweiphasige“ Ausbildung übersetzt – um nicht zu sagen: zurückübersetzt – werden kann. Am Schluß dieses Aufsatzes ist dazu eine Reihe von Punkten zusammengestellt. Der gesamte Text ist aber so gedacht, daß beim Lesen die einzelnen Beobachtungen auch vom Leser auf ihre auffordernde und warnende, verpflichtende und entlastende Bedeutung für die weniger institutionell und auffällig zu entwickelnden Veränderungen von Lehrerbildung untersucht werden.

### *I. Ausgangslage*

Den Beobachtungen in Oldenburg müssen zwei Bemerkungen vorausgeschickt werden. Während meiner Lehrtätigkeit in den Frankfurter Fachbereichen Philosophie und Gesellschaftswissenschaften stellte ich zu Beginn der siebziger Jahre fest, daß die meisten der Studenten, die überhaupt eine Vorstellung von einem späteren Beruf mit diesen Studien

verbanden, Lehrer werden wollten. Um der lähmenden Unverbindlichkeit von Lehrveranstaltungen zu entgehen, beschloß ich, mich an der Universität entsprechend weitgehend auf eine Praxis in pädagogischer Richtung zu beziehen, von der ich mir für die Studenten und mich ein engagiertes Interesse im Hinblick auf schulische Lernzusammenhänge, aber auch an gesamtgesellschaftlichen und -kulturellen Begründungen erhoffte. Damals waren die Aussichten dafür insofern besonders gut, als das Lehrerstudium *getragen wurde von der staatlichen Ausweitung des Bildungssektors und der politischen Suche nach einer Berufung in der Schule bei vielen bewußt gewordenen jungen Menschen*. Allerdings muß ich auch gleich hinzufügen, daß doch beachtlich viele Anhänger der Studentenrevolte die bescheidene Konkretheit einer Arbeit mit Schülern ihres hohen theoretischen Veränderungsideals nicht würdig fanden, noch bevor sie sich auf irgendeine Erprobung in diesem Felde eingelassen hätten. Eine Haltung übrigens, die sich unter anderen Vorzeichen bei jenen Professoren wiederholt hat, die aus Sorge vor einer mühseligen Praxis schon vorher zu wissen behaupteten, daß Praxisbetreuung und Projektstudium sich nicht bewährten. Sie kehrte später bei vielen Studenten wieder; nun als Angst vor Aufenthalt bei Experimenten, deren Verlauf nicht programmiert wäre.

Damals ergab sich dort eine Zusammenarbeit mit Lehrern *in der zweiten Ausbildungsphase*. Sie litten unter dem Mangel an einer schrittweisen Einarbeitung in die Vermittlungspraxis der Schule. Insbesondere Referendare waren im wesentlichen fachwissenschaftlich ausgebildet und hatten *keinerlei Erfahrungen mit sich selbst und mit Schülern in einer Unterrichtssituation* – gelegentliche Praktika wurden als Besuche mit „Hintersitzen“ organisiert. *Unter den gegebenen Umständen wirkten sich die Betreuungsbesuche zu Lehrproben und deren Vorbereitungen als fortgesetzte Prüfungssituationen aus und unterbrachen mehr den Aufbau von Unterrichtsentwicklungen, als daß sie dazu geholfen hätten, selbstkritische Sicherheit zu entfalten*.

In dieser Lage hatten die jungen Lehrer ein drängendes Bedürfnis nach einem sachlichen und vertrauten Austausch über die Inhalte wie die Situationen ihres Unterrichts und luden Lehrende wie Studierende von der Universität dazu ein. Ihre Wahl traf auf uns, eine größere Seminargruppe, weil wir grundsätzlich an denselben Fragen engagiert, aber doch von dem unmittelbaren Druck täglich abzuliefernder Stunden frei waren. Lehrergruppen allein waren diesen Aufgaben nicht gewachsen, zumal in der Praxis so viel Nachholbedarf an theoretischem Überblick über die teils vielleicht hilfreichen, andernteils zur Rechtfertigung gegenüber Prüfern und Vorgesetzten nützlichen Didaktiken deutlich wurde, daß wir Aufbereitung und Zuarbeiten übernehmen mußten. Daraufhin Seminare über Vermittlungsfragen anzulegen, gab uns genau die Gebrauchsperspektive, die wir grundsätzlich suchten und die uns Schritt um Schritt praktische Überprüfung ermöglichte.

Freilich wurde sehr schnell unübersehbar, daß wir Professoren und Studenten, die wir uns jeweils zu zweit oder dritt mit einem jungen Lehrer zu einer Gruppe zusammenfanden, nicht auf die Vor- und Nachbereitung einer Stunde beschränken konnten. Wenn die einen planen und die anderen für die Durchführung verantwortlich sind, kann eine Zusammenarbeit kaum gelingen, es sei denn, lange und vertraute gemeinsame Lernerfahrungen ermöglichen ein verbindliches Verständnis. Unterricht durfte aber nur der Lehrer erteilen. Professoren, die häufig eine Schule besuchten, waren mehr als verdächtig. Überall hielt mir erst einmal der Direktor einen Vortrag über die allgemeine und besondere Gefährlichkeit der Hessischen Rahmenrichtlinien – dem ich übrigens soweit

sachlich zustimmte, wie wir – vielleicht aus anderen Gründen – von dem doch sehr kognitiv-analytischen Konfliktmodell als Leitfaden durch eigene Auseinandersetzungen von Schülern mit Problemen, Wissen und Verhalten keineswegs überzeugt waren. Wir suchten auch nach lebendigen eigenen Zugängen der Schüler aus Zusammenhängen, die ihnen der Entwicklung des Wissens, des Vergleichens und Übertragens wert erscheinen könnten. Wir erprobten Ansätze aus ihrem täglichen Erleben, wenn wir Wortschatzerweiterungen aus dem Bewußtwerden verschiedener Bewegungsweisen, wenn wir Kritik der Kolonialsysteme aus dem Nachspielen von Indianeralltag und dem Nachvollzug ihrer Mythen zu entwickeln versuchten<sup>1</sup>.

Allerdings haben sich wirklich nur sehr wenige so intensiv arbeitende Gruppen gebildet. Wir drei aus der Gruppe, an der ein Referendar, ein Philosophie- und Lehrerstudent und ich beteiligt waren, haben für unsere heutige Arbeit als Lehrer und „Lehrer-Lehrer“ von damals unsere Grundlagen gewonnen.

## II. Projektstudium und Einphasigkeit in Oldenburg<sup>2</sup>

Als ich den Ruf nach Oldenburg bekam, von dessen Universität und Modell ich plötzlich Genaueres erfuhr, war ich über die Möglichkeiten äußerst erstaunt: Alles, was wir dort zusätzlich zur normalen Ausbildung und Tätigkeit oder sogar im praktischen wie grundsätzlichen Widerspruch zu ihnen uns mit unerhörter Anstrengung und immer bedroht hatten dazugewinnen müssen, wurde hier systematisches Moment von Lehren und Lernen. Bedenken erhoben sich vor allem bei der Frage, ob in einer gesellschaftspolitisch so abgelegenen und unbefragter traditioneller Sicherheiten so gewissen Landschaft zwischen Kontaktlehrern, Lehrenden und Studenten ein genügend engagiertes Bewußtsein für die außerordentlichen Chancen des Versuchs würde entwickelt werden können. *Daß der uns so notwendig erscheinende Bezug zur Praxis des gesamten gesellschaftlichen Lebens einmal Gefahr laufen würde, zu einem einseitigen berufspraktischen Sog zu entarten*, war damals jenseits meiner Vorstellungen. Zunächst standen wir vor den Aufgaben eines Projektstudiums, in das der Praxisbezug eingebettet sein sollte. Von meiner eigenen Geschichte her suchte ich interdisziplinäre Arbeit und hatte einige Erfahrungen. Trotzdem waren die Schwierigkeiten unerwartet groß. Mit Wissenschaftlern aus anderen Fächern verbindlich über die gleichen Zusammenhänge zu sprechen – etwa darüber, was Bewegung, menschliche Bewegung, unsere Wahrnehmung von ihr und ihre Bedeutung im sozialen Alltag seien –, ist ein terminologisches und methodisches Problem, bei dessen erstem Durchgang allenfalls deutlich wird, welche verschiedenen Denkformen und -richtungen da zueinandergedacht werden sollen.

Nach der Definition soll dies an bestimmten Problemfeldern geschehen. Diese sind aber von den verschiedenen Seiten her gar nicht genug und vor allem nicht unter gemeinsamen Fragestellungen erforscht. Die vielen und schlampigen Begriffe von „Erfahrung“, die seit einem Jahrzehnt kursieren, sind ein Beispiel dafür, das in jedem besonderen Fall neue

1 Vgl. dazu R. z. LIPPE, Gegenwart wiedergewinnen – Übungen als Teil wissenschaftlichen Lernens. In: Neue Sammlung 21 (1981), S. 115–131.

2 In dieser Übersicht über die großen Linien eines Erfahrungszusammenhanges kann ich leider kaum Raum für Beispiele finden. Allerdings plane ich ohnehin, Materialien aus den Projekten zur Körperlichkeit, die ich mit organisiert habe, zusammenzustellen und zu veröffentlichen.



Fragen aufwirft. Interesse an gemeinsamen Lösungen kann nicht immer Hilflosigkeit überwinden, vor allem dann nicht, wenn es Studenten begreiflich schwer fällt, in einem solchen Projekt mehr herauszufinden, wie und woran die Wissenschaften weiterarbeiten müßten, als sich zunächst einmal mit einem gesicherten Überblick vertraut machen zu können. Nicht-Wissenschaftlern Stücke wissenschaftlicher Theorie und Schritte ihres Vorgehens zu vermitteln, sollte aus unbeantworteten neuen Fragen undogmatischer, also besser möglich sein. Praktisch kann das aber nur in einem rhythmischen Wechsel von Kennenlernen, Erproben und In-Frage-Stellen über lange Perioden erwachsen. Zu solchem Rhythmus fehlten uns die Erfahrungen mit der Sache und mit ihrer Vermittlung, so daß die Ungeduld der Studenten und mancher Lehrender noch verstärkt wurde. Dabei werden dann leicht kurzschlüssige Lösungen oder der voreilige Rückweg in die angestammte Fachsystematik gewählt. Letzteres geschah besonders rasch in den Naturwissenschaften, die ein engeres, aber auch eindeutigeres Verständnis von ihrer Realität haben und sich einen Mangel an szientifischen Techniken noch deutlicher nicht leisten können als andere.

Wir merkten, soweit wir nicht sehr bald die Ansprüche weitgehend aufgaben, daß im Rahmen der Bildungsreform uns klammheimlich die Aufgabe zugefallen war, praktisch Wege zu finden, *wie die systematische Trennung der Wissenschaften von einander und von der Praxis des gesellschaftlichen Lebens aus einer großen, aber längst unhaltbar gewordenen Tradition überwunden werden könnte*. Dies sollte außerdem ohne Verlust an den Disziplinen und mit, faktisch zu improvisierenden, neuen Methoden geschehen. Selbst ansatzweise ist dergleichen nur denkbar, wenn ein neuer Parameter, eine andere Verbindlichkeit, *eine neue logische Ordnung hinzutreten. Richtig am Gedanken der Projekte ist, daß dies eine Ebene reflektierter Praxis sein soll*, von der her die verschiedenen Beiträge aus der Evidenz zu lösender Lebenssituationen z. B. in der Erziehung oder in der Ökonomie oder in der Sozialpädagogik bestimmt, gefordert und kritisiert werden können.

Solche Situationen können aber nur unter weiteren Bedingungen in einer Hochschule gegenwärtig sein. Ausflüge in Schulen und Besuche von Lehrern genügen nicht. *Eine Zusammenarbeit ist nur durch längere geteilte Verantwortung aller Beteiligten in Hochschule und Schule möglich*. Wechselseitiger Einfluß muß allseits zu probeweisen Veränderungen führen können. Unsicherheit über die neuen Wege und das etwas Überfallartige, aus dem die ungewohnten Eindrücke erst in längerem freien Wechsel herauswachsen, sind große Hindernisse dabei gewesen. Vor allem aber müssen andere Berufs- und Tätigkeitsfelder genauso stark ins Bewußtsein rücken. Möglichkeiten zu Erkundungen und längerer Arbeit in Betrieben z. B. waren von vornherein nicht genügend gesichert. So war eben das Reformmodell doch nicht gedacht, und die Universitätsvorstellungen jener Jahre von gesamtgesellschaftlicher Praxis waren andererseits so theoretisch dogmatisch, daß der bescheidenere Weg zum Gesamtbewußtsein über einzelne, aber eigene Erfahrungen und deren Austausch unterschätzt wurde.

Dabei lebte dieser Lernbetrieb vielfach davon, daß an der Universität Oldenburg besonders viele Studenten aus langer Berufspraxis über den sogenannten zweiten Bildungsweg in ihr Studium gefunden hatten und von daher zwei Hauptinteressen hatten: Eine unbegreiflich oder nicht sinnvoll erscheinende Praxis grundsätzlicher zu verstehen und im Hinblick auf sie geeignetere und durchdachte Vorgehensweisen für sich und andere

zu erarbeiten. Dies kam aber zu undeutlich zum Tragen, weil die Konzeption des Projektstudiums nicht grundsätzlich an solchen, dazu von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlichen, Erfahrungen anknüpft und weil diese Studenten teilweise zu große Sorgen hatten, nicht rasch Handfestes verbuchen zu können.

Hier liegt ein allgemeines Organisationsproblem. Projekte sind der intensivere und vertrautere, „problemorientierte“ Lernzusammenhang über mehrere Semester, den wir brauchen, wenn viel gemeinsame Veranstaltungen an gemeinsam vollzogenen und reflektierten Erfahrungen ermöglicht werden. Dabei können für das Fachwissen zu den auftretenden Fragen immer nur Anschlußstellen geschaffen werden. Im ersten Studienabschnitt ist dies Wissen aber noch gar nicht vorhanden. Begleitende Kurse in den einzelnen Fächern und Disziplinen schaffen es bestensfalls gleichzeitig heran, während es eigentlich schon mit eingreifen müßte. Die sogenannten projektabhängigen Kurse geben selbst im Idealfall nur den gemeinsamen Bewußtseinsstand der Veranstalter wieder, sind nur diesen als Zusammenhang bewußt und können zugleich mit dem Projekt kaum je für die Studenten ein angemessenes „Problembewußtsein“ bilden. Ohnehin sind sie nur Angebote zu eigener vertiefender Arbeit, die entgegen dem Anspruch der Konzeption in diesem Projekt kaum eingelöst oder auch nur systematisch aufgegriffen, geschweige denn überprüft werden kann.

Am meisten konnte bei allen meinen Projekten in den Auseinandersetzungen der „Projekträte“ gelernt werden: Im Anschluß an jede Plenumsveranstaltung fragten wir die Arbeitsgruppen nach Vorankommen und neuem Nachholbedarf und berieten dann die Aussagen dazu gemeinsam mit ihren Vertretern. Wir suchten gemeinsam die folgerichtigen nächsten Schritte und danach, wie wir sie in den zwei oder vier Stunden der folgenden Veranstaltung für alle einsichtig verwirklichen konnten. Anders wird Schulunterricht auch nicht ausgewertet, durchgeführt und vorbereitet – nur daß wir freiere und vielfältigere Kräfte darauf wenden konnten. Leider haben aber sehr viele Studenten zu einer Teilhabe daran noch kein verbindliches Verhältnis, so daß meist wenige Studenten immer wieder ihre Gruppe vertraten. Statt mit den anderen stetig zu wechseln, in der Arbeitsgruppe wirklich zu beraten, eine Aussage zum Stand der Entwicklung zu finden und die Diskussion des Projektrates besonders auch mit ihren Begründungszusammenhängen zurückzuvermitteln, kamen die Interessierten immer wieder und konnten nur schwer Verbindungen zu den nicht Anwesenden herstellen.

Projekte im zweiten Studienabschnitt müssen vor allem in ein oder zwei Semestern Unterrichtseinheiten für den sechswöchigen Probeunterricht verfügbar machen, so daß präzises, zusammenhängendes, methodisch durchschautes Wissen zu dieser oder jener Sache wieder nur gefordert, aber nicht entwickelt wird.

*Falsch ist am Projektstudium damit eigentlich nur ein Anspruch an das Konzept, viel weniger das Konzept selbst. Er wird auch umso weniger ausgesprochen, als eine eigenartige geschichtliche Verbindung von Tendenzen und Umständen ihn zu einer unausgesprochenen Selbstverständlichkeit zu machen meint. Mit zunehmender Vergesellschaftung aller Funktionen ist auch die Vorstellung von Pädagogik total geworden. Von Projekten wird erwartet, daß sie alles „vermitteln“, einschließlich individueller Einschätzungen, Entscheidungen und Arbeitsweisen, die theoretisch zugleich gefordert werden.*

Wenn wir Übungen einbeziehen, wird erwartet, daß diese ohne eigenen weiteren Umgang überzeugen sollen. Wenn wir gemeinsam überlegen, was eine alltägliche Frage, eine Übungserfahrung oder eine wissenschaftliche These für einzelne, für Gruppen, für alle zusammen bedeuten, wird abschließende Verarbeitung und Einordnung erwartet. Wenn einzelne Vorträge oder Diskussionen den Übergang zu Kursen, Büchern, neuen Fragen anbieten, wird die Verbindung zur Sache für die Sache selbst genommen.

Arbeitsgruppen treten in der modernen Universität an die Stelle einstiger Freundeskreise, Debattierunden und Studiengemeinschaften aus individueller Neigung und Bindung. Selbstverständlich müssen wir dafür sorgen, daß solche Gruppen sich gegen die trennende Anonymität der Massenverwaltung bilden können. *Auch in Arbeitsweisen der Wissenschaften wie einfach der Zusammenarbeit einzuführen, besonders aber zum Ernstnehmen der eigenen vorwissenschaftlichen Fragen und Erfahrungen zu ermutigen, ist sinnvoller Weise Aufgabe gerade von Projekten. Dennoch können Arbeitsgruppen kein Ersatz für Arbeit, sondern nur Ort der Erprobung von Einzubringendem sein.*

*Projekte sollten ein Produkt hervorbringen, an dem solche Beiträge zueinanderfinden müssen.* Solche praktische Erprobung ist sicher sinnvoller sowohl für die Auswahl dessen, was man lernt, wie für die Identität der Lernenden, die sich dabei ausbilden soll, als Abfrageveranstaltungen. Trotzdem fehlt offenbar ein Stück der Deutlichkeit, die bei einem Verfahren z.B. mit Referaten für die Studenten selbst wie für Hilfe, Korrektur, Ermutigung doch greifbarer wird. Bei der Fülle und Komplexität von sachlichen und menschlichen Entwicklungslinien in einem Projekt fiel es nicht nur uns anfänglich Unerfahrenen zu schwer, über alles Klarheit mit allen zu gewinnen. Dies ließe sich an Produkten wie dem Druck einer Zeitung, dem Bau einer Anlage, der Entwicklung eines Theaterstückes leichter auf offensichtliche Mängel und Stärken hin unternehmen als an Erkundungsberichten, die niemand mehr lesen wird, oder Unterrichtseinheiten, deren Probleme und Versprechungen sich in den Nöten sechswöchigen Schulalltags zu verlieren drohen. *Überhaupt ist Auswertung immer in Gefahr, zu kurz zu kommen.* Teils fehlen einfach Zeit und Kraft, neben neuen Anforderungen noch das Gewesene zu reflektieren; teils lassen die drängenden Semesterpläne schon in den Universitätsmonaten zu wenig Muße, um gründliche Reflexionen gemachter Schritte zu üben; teils verliert sich das Interesse daran, was nun wirklich ein Ablauf bedeutet, wenn die Erfahrungen nicht wieder Gebrauchswert bekommen, z. B. dadurch, daß eine nachfolgende Gruppe auf Fehlern und Entdeckungen der vorigen mit derselben Klasse aufbauen kann.

Persönlich habe ich drei Projekte mit organisiert. Dasjenige, das in den angedeuteten Richtungen am weitesten gehen konnte, war eines im ersten Studienabschnitt. Die Beobachtungen seither haben gezeigt, daß die wichtigsten Dinge nie unmittelbar gelernt wurden, sondern bei späteren Begegnungen mit verwandten Fragen nachträglich Bedeutung gewannen. Lehrende und Tutoren, denen gerade für diese Arbeit eine unersetzbare Mittlerfunktion zukommt, waren von vornherein der Auffassung, daß neben dem unnachlässigen Stellen von Fragen die Zusammenarbeit der Studenten an ihren Lernzusammenhängen bei den Erstsemestern Hauptziel eines Projektes sein sollte. Tatsächlich haben unverhältnismäßig viele kleine Studiengemeinschaften bis zum Examen hin Ansätze gerade aus diesem Projekt weiterverfolgt, sei es als „Studienkollektive“, sei es im freieren Austausch.

Allerdings kamen damals auch noch viele Studenten wegen erschreckender Erlebnisse an anonymen Massenuniversitäten oder in verschultem Betrieb in das Projektstudium. Seit dies nicht mehr zutrifft, wird umso deutlicher, *daß ein derartiger Versuch nur engagiert, d. h. wirklich freiwillig von allen Beteiligten unternommen werden kann.* Ich habe in den Gremien und persönlich immer wieder darauf hingewiesen. Lehr-Lern-Zusammenhänge können nur von Menschen aufgebaut und genutzt werden, die lehren und lernen wollen. Die traditionellen Kontrollen – Seminarscheine, Anwesenheitslisten usw. – sind ein schlechtes Mittel, diesen Willen zu fördern. Selbstüberprüfung der Studenten und Professoren ist allein zu schwer. Wie finden wir vernünftige Verbindlichkeiten?

### III. Äußere Durchführungsbedingungen

Über die sogenannte „materielle Misere“ ist viel gesagt worden. Trotzdem sind einige Punkte auch hier zu nennen.

1. Die wechselseitige Veränderung von Ausbildung und Berufspraxis hat ganz wesentlich unter dem Mangel an Kontaktlehrern gelitten. Sie kamen, zumal nach den ersten zwei oder drei Semestern, kaum noch zu irgendeiner Arbeit in der Hochschule, sondern wurden unter höchster Belastung für die Durchführung von Vorhaben in den Schulen eingesetzt. So fehlte ihr Einfluß auf Vorbereitung und Planung von Unterricht, überhaupt auf die Vorstellungen der Hochschule von Stoff, Vermittlung und Lebenszusammenhang der Unterrichtseinheiten. Ebenso wenig kamen sie dazu, entsprechende neue Fragen in die Routine des Schulalltags mit einzubringen. Auch dadurch kam es in der „Realität“ zu viel weniger Austausch und mehr Konfrontation, als das Modell vertragen kann. Waren Auswertungen schon für Studenten und Lehrende eher Sonderleistung aus persönlicher Anstrengung als Teil einer öffentlichen Aufgabe, so konnten die Lehrer sich ihr noch viel weniger zuwenden. So blieben Weiterbildung der Kontaktlehrer, Entwicklung neuer Unterrichtsvorstellungen und schrittweise Einführung der Studenten in die Schule sehr weitgehend unerfüllte Hoffnungen; die Professoren fanden kaum je Gelegenheit, sich selbst im Unterricht zu erproben.

2. Für das Zusammenwirken verschiedener Disziplinen und Ansätze kann nur ein praktisches und theoretisches Engagement an einem Problemfeld die notwendige vereinigende Funktion übernehmen. In fast allen Studiengängen konnten aber bestenfalls gerade so viel Projekte angeboten werden, wie dringend gebraucht wurden, um wenigstens für jeden Studienabschnitt ein Minimalangebot machen zu können. Die Studenten haben dann keine Wahl zwischen verschiedenen Themen. Sie müssen mitmachen, was aus irgendwelchen, selten von ihnen beeinflussten Gründen, Projektgegenstand geworden ist, so daß nicht nur das Gefühl von Zwang und lähmende Uninteressiertheit die Arbeitsweise stark beeinträchtigen; auch der systematische logische Grund, über dem die verschiedenen Aspekte und Arbeitsphasen eines Projektes zusammenfinden können, leidet erheblichen Schaden.

Pragmatisch kommt noch hinzu, daß jede Verknappung, wie in Zeiten einer Ausgabe von Bezugsscheinen, Angst und damit Hamstereffekte auslöst. Aus Sorge, am Ende des zweiten Studienabschnitts keine Unterrichtsplätze in einem Projekt zu bekommen, stürmten Studenten bereits im vierten und fünften Semester Angebote unseres Projektes,

um ihre zweite Unterrichtseinheit „abzudecken“ – zu der sie an sich noch drei, vier oder sogar fünf Semester Zeit gehabt hätten.

3. Selbst bei aufrichtigem Engagement für intensive Erfahrungen in den Schulen stellt die Betreuung von Probeunterricht und der selbstverantwortlichen Phase im dritten Studienabschnitt die Lehrenden vor unlösbare Probleme. Statt konzentriert Schritte einer Schulgruppe mit verfolgen – und womöglich von unserer Seite aus auch mit verantworten – zu können, müssen wir meist als Nothelfer von einer Gruppe zur anderen eilen. Dabei wirken sich die wenigen Besuche, die an einem der weit voneinander entfernten Orte möglich sind, fast von selbst eher als Kontrolle aus. Begleitende Beratung, geschweige denn behutsame, aber genau gesicherte Beobachtung sind nur sehr schwer zu verwirklichen. Kontaktlehrer, Schule, Schüler und Studenten haben so viel über sich selbst und vom anderen in Erfahrung zu bringen, oft auch Verunsicherungen und Mißverständnisse zu lösen, daß der reisende Hochschulvertreter weitgehend für entsprechende Vermittlungen beansprucht wird, aber kaum dazu kommt, seine eigenen Vorstellungen gründlich zu überprüfen oder in die Sachfragen des Projekts noch einmal unter den Gesichtspunkten schulischer Vermittlungssituationen einzusteigen.

Im dritten Studienabschnitt ist dann der Zeitdruck, der von der laufenden Unterrichtsführung und der immer viel zu schnell – nach praktisch kaum mehr als drei Monaten Unterricht! – bevorstehenden Prüfung, so stark, daß ein vertrauensvolles und an den Sachen geklärtes gemeinsames Verständnis nicht aufgebaut werden kann. Eine „Betreuung“ ist infolgedessen nur in der Fortsetzung früherer Arbeitszusammenhänge denkbar. Sobald Mängel verwaltet werden müssen, kommen aber gerade solche Zusammenhänge unter die Räder von rationeller Planung.

4. Ohne daß dies je ausgewiesen oder offiziell auch nur erwähnt würde, lastet diese Mängelverwaltung in einem unverantwortbaren Umfang auf den betroffenen Studenten selbst.

Die eigentlich erst zu erprobenden Arbeitsformen wie die der Arbeitsgruppe, die auch in gegenseitiger Beobachtung, Kritik und Ermutigung gemeinsam Unterricht durchführen soll, haben vielfach organisatorische Funktionen in absurdem Maßstab zu übernehmen. Wenn rechnerisch die zur Verfügung stehenden Stunden und Betreuer nicht ausreichen, soll eine Arbeitsgruppe „im eigenen Interesse“ sich solange weiter in das Minimum teilen, bis alle irgendwie noch als versorgt gelten dürfen. Darunter leidet die Qualität: unmittelbar in ähnlicher Weise wie unter dem Ersatz von Kontaktlehrern mit Freistunden für die Betreuung durch „Praxislehrer“, „mitwirkende Lehrer“ usw. ohne Freistunden (oder viel zu wenig) und dem Ersatz von Fachwissenschaftlern durch Kollegen anderer Fächer. Mittelbar ist die Wirkung fast noch schlimmer. Wesentliche Energien dürfen nicht in der Arbeit engagiert werden, sondern müssen sich im Ringen um Arbeitserlaubnis verschleifen; inhaltliche Arbeit muß selbst auf Dauer als Übersoll aus sogenanntem privatem Interesse weitergeführt werden, nachdem der Tag z. B. mit der wieder vergeblichen Suche nach einem „halben Kontaktlehrer“ für zehn Auszubildende verbracht worden ist.

5. Daß das „unterrichtspraktische Halbjahr“ eine viel zu kurz bemessene Spanne darstellt, wird wohl von niemandem mehr bezweifelt. Quer zu vielen kontroversen Diskussionen haben sich in eigenartiger Weise das Interesse des Ministeriums an einer möglichst kurzen

zu vergütenden Ausbildungszeit und die Abwehr der Studenten – jedenfalls im Studentenparlament vor fünf, sechs Jahren – gegen jede „höhere Leistung“ faktisch dazu ergänzt, daß eine Periode übriggeblieben ist, während derer kaum ein ganzer Durchgang durch eine Unterrichtseinheit sorgfältig erprobt und schon gar nicht wenigstens in einem zweiten Durchgang aus ersten Erfahrungen gelernt werden kann, bevor sich alle Anstrengungen auf die Prüfungen konzentrieren. Dies ist einer der Punkte, in denen ich mir bei Prüfungen grundsätzlich mit den Repräsentanten der Schulverwaltung und den Studenten einig bin.

#### *IV. Innere Einstellung in Oldenburg*

Der Oldenburger Modellversuch wurde begonnen, während bereits die Reform- und Revolteströmung durch eine skeptisch-resignative abgelöst zu werden begann. Dieser Umschwung ist ebenso von Berkeley bis Berlin wahrzunehmen gewesen wie der Beginn der Studentenrevolte. Mitte der siebziger Jahre führte ich neben meiner Oldenburger Tätigkeit noch Lehrveranstaltungen und Prüfungen an den Fachbereichen Philosophie und Sozialwissenschaften in Frankfurt durch. Der relativ sehr hohe Grad von Politisierung und Aktivität an der dortigen Universität zog unmittelbar, d.h. rascher und heftiger individuellen Rückzug einst engagierter Studenten nach sich als in Oldenburg, wo Studenten in weniger auffälliger Weise, aber doch noch viel länger eigene Initiativen öffentlich zum Ausdruck brachten. Der Umschwung wirkte sich freilich auch hier wesentlich aus, zumal die einsetzende ökonomische Krise und die allgemein zurückgehende Bereitschaft zu einem weiteren Bildungsengagement in Bund und Ländern Gegenwind signalisierten – selbst die Aussichten darauf, den Lehrerberuf später auch tatsächlich ausüben zu können, begannen bereits, wesentlich schlechter zu werden.

Die Probleme der materiellen Durchführungsvoraussetzungen wie die Berufsaussichten haben das Modell in verzerrender Weise beeinflußt. Dennoch halte ich die unausgesetzte und vor allem die vorherrschende Klage aller Gremien der Universität über die „materielle Misere“ auch für eine Selbsttäuschung. Nach außen, gegenüber besonders dem Ministerium und den Schulbehörden – die für den Modellversuch nicht einmal die Schulen der Universitätsstadt selbst zu öffnen bereit gewesen sind – war es berechtigt und notwendig, angemessene Voraussetzungen zu fordern. Im Selbstverständnis, sozusagen im Innerverhältnis, hat die Klage Brüche verdecken geholfen, deren offene Diskussion wichtige Kräfte hätte freisetzen können.

Bis zu einer universitätsinternen Veröffentlichung Ende 1981, die aber auch nur Einzeldarstellungen aus persönlicher Sicht sammelt, sind *selbst Ansätze zu einer inhaltlich-materialen universitätsöffentlichen Meinungsbildung über die wesentlichen Fragen des zu erprobenden einphasigen Studiums und Projektstudiums von dieser Universität faktisch verweigert worden*. Meine wiederholten Anläufe, in Gremien wie mit größeren Kollegenkreisen über einzelne kleine Arbeitskreise hinaus zu einem offenen Austausch von Erfahrungsberichten und deren gemeinsamer Einschätzung zu gelangen, sind gescheitert; und nicht nur an unserer Überarbeitung. So spreche ich hier im wesentlichen von meinen eigenen Wahrnehmungen.

In der universitären Selbstverwaltung wie in der Organisation von Öffentlichkeit überhaupt unerfahren, habe ich viel zu lange gebraucht, um selbst entschiedener meinen Eindrücken auch institutionell nachzugehen. Auch wollte ich erst mehr Erfahrungen in

der Sache sammeln, bevor ich mich für ihre Diskussion stark machte. Möglicherweise ging es nicht nur mir so; jedenfalls wurden wesentliche Grundlagen zu einem selbst-kritischen wie selbst-achtenden Bewußtsein schon sehr früh versäumt: Etwa das stolze *Pflichtbewußtsein, mit einem Bundesmodellversuch selber vor ungewöhnlichen Möglichkeiten neuer Erprobung zu stehen und zugleich einer deutschen interessierten Öffentlichkeit Rechen-schaft zu schulden*. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs war frühzeitig durch die Minister gestrichen worden. Ich war allerdings naiv genug zu meinen, daß unser eigenes Interesse an vergleichenden und einschätzenden Auswertungen so mühevoller Arbeit ausreichen würde, um für uns und andere Schritt für Schritt ein klares Bild anzustreben. Wo dies in der Fixierung darauf unterging, daß alle es sowieso einem so progressiven Unternehmen übelwollen würden, muß auch von kleinlichem Selbstmitleid gesprochen werden. *Warum haben wir denn nicht viel mehr von den grundsätzlichen Fort-Schritten anhand gemeinsam gesammelter und erörterter Beispiele aus Projektlehre und begleitetem Unterricht für Lehrer, Eltern, Schüler, Bildungspolitiker berichtet?*

Warum konnte z.B. eine Idee wie die, anderen Bundesländern und Fernsehstationen Filme über unsere Zusammenarbeit mit Lehrern für ihre Lehrerfortbildungsprogramme zur Verfügung zu stellen, nicht einmal ernsthaft diskutiert werden? Selbstverständlich haben wir nichts Abgeschlossenes anzubieten gehabt. *Aber warum wollten wir oder konnten wir nicht Außenstehende an unseren Fragen beteiligen?* Wir hatten frühzeitig sehr greifbare Beispiele dafür, wie schwer es ist, einen Wechselrhythmus von praktischem Erproben und theoretischem Vor-, bzw. Nachbereiten zu finden. Und gerade so banal sind die Alltagsprobleme von Lehrern, daß unser Stück Entlastung von unmittelbar abzuliefernder Unterrichtsleistung nützliche Reflexionen einleiten kann. Warum wollten wir nicht auch von unseren Fehlern warnende Mitteilung machen? Etwa, wo unter den mangelnden Vorbereitungen im Rahmen der Projekterkundungen und Schulaufenthalte der berühmte „Praxischock“ nicht abgebaut, sondern geradezu vorverlegt wurde? Etwa, wo es um die Grenzen unserer zusätzlichen Einsatzbereitschaft bei einem allerdings aufwendigen Modell ging?

Besser als im Bereich eines von außen tatsächlich vielfach angegriffenen Selbstbewußtseins läßt sich diesen Fragen am Selbstverständnis von Lehrenden und Studenten im Lehrbetrieb selbst nachgehen. *Nachdem wir aus dem Protest gegen unproduktive soziale Rollenklischees der sechziger Jahre keine neuen Verbindlichkeiten haben entwickeln können, sind die siebziger Jahre von den verschiedensten Rollenängsten beherrscht gewesen. Auch wenn sie mehr offenhalten als ein massives Roll back, so haben sie doch auf ihre Weise unfreiwillig zu einer fortschreitenden passiven Vergesellschaftung beigetragen.* Auffallend, und auch einleuchtend, war das Problem der jungen Generation von Lehrenden mit der Identität der Lehrerrolle. Die notwendige und rationale Kritik an Rollenautorität verschamm biographisch vielfach mit dem unausgelebten Wunsch, an der Bewegung der etwas Jüngeren – „68er“ – teilgehabt zu haben, und dem Mangel an neuen politisch-sachbezogenen Verbindlichkeiten zu einer diffusen Angst: Nicht zu den Vätern und Müttern dieser Studenten aufrücken zu müssen, deren alternde ältere Geschwister bleiben zu dürfen. Das allseitige Du, in dem sich dies unter anderem ausdrückte, hat dann mit einer gewissen voreiligen oder Scheinbrüderlichkeit an den Universitäten auf seine Weise heimliches Konfliktmanagement bewirkt, wo sich Studenten so nett „solidarischen“ Profs gegenüber zu Auseinandersetzungen nicht mehr in der

Lage sahen. Die Angst vor der Lehrerrolle hat die Ängstlichkeit mit sich gebracht, wo auf bestimmten Inhalten und Methoden wissenschaftlicher Arbeit zu bestehen, Kriterien wenigstens da, wo eigene Überzeugung sie noch trug, zu vertreten und überhaupt gewisse Bedingungen des Lernens deutlich genug zu machen waren.

Es geht hier sicher nicht um Vorwürfe, sondern um Einsichten, aus denen gelernt werden kann. (Mir selber haben Gruppen von Studenten, die mit mir zugleich befreundet und in gemeinsamer auch außeruniversitärer Arbeit engagiert waren, vor zehn Jahren mit allem damals üblichen Nachdruck klar gemacht, was sie von mir erwarten mußten und wollten.) Schon gar nicht geht es um eine Schelte der Linken, zu der diese Lehrendengeneration grundsätzlich gehörte. Interessanterweise haben nämlich diejenigen, die nicht aus dem Gewissen politischer Veränderungswünsche ihre eigene Autorität zu vermeiden versuchten, sie in der Regel achselzuckend ebenso verleugnet. Teilweise, übrigens, um sie nun ebenso unbegründet wieder ausspielen zu können.

Mir ist dieser Zusammenhang besonders auch deshalb wichtig, weil die noch heiklere Frage der Lernendenrolle nur in Anlehnung daran besprochen werden kann. Die Identitätsbedrohung, die offenbar jemand empfindet, sofern er sich als Lernender verstehen soll, scheint noch stärker zu wirken. Die weitgehend festzustellende Ängstlichkeit von Studenten, sich als Lernende zu begreifen, wird eben dadurch, daß die Lehrenden dauernd betonen, sie seien selber Lernende, verstärkt und nicht versachlicht. Diese Probleme sind, mit der Abstraktheit von Leistungsmessung verschärft, Hindernis für die Entfaltung von erworbenem Wissen oder überhaupt den Erwerb von Wissen, auch und gerade von Erfahrung. Diese Entwicklung ist ganz allgemein zu beobachten und hat für die zu erprobenden offenen Formen unserer Lernwege nur viel deutlichere Auswirkungen gehabt, die besonders stark auf die Fähigkeit zu produktivem Umgang mit Unsicherheiten angewiesen sind.

Überhaupt haben viele Studenten heute besondere Probleme damit, selbst die Verantwortung für eine Arbeit zu übernehmen, deren reglementierende Kontrolle nach Abfragekriterien sie zu Recht ablehnen. Wissen wird seit der Kritik an wirklichkeitsverachtendem Akademikertum aber in mehrfacher Hinsicht unterschätzt. Erst viel mehr Sachwissen, als es die meisten Studenten gegenwärtig sich erwerben, würde ihnen ausreichende Freiheit zu wirklichem Verhalten sichern, bei Lehrern heißt das besonders, die Bewegungsfreiheit im Stoff, die es ihnen erlaubt, eine Vermittlungssituation und die Schüler und auch sich selbst wahrzunehmen. Der notwendige Anspruch, sinnvoll zu lernen, wird wohl nie so ausreichend befriedigt werden können, daß nicht auch Wissen ohne einen Sinnzusammenhang in unmittelbar greifbarer Nähe erworben werden müßte. Dies bekommt einem dann eben noch besser im Studium als mitten in der Unterrichtspraxis als Nachholpensum, wo Zeitknappheit und psychische Not zu einer institutionsabhängigen Sinnlosigkeit führen. Ohne weitreichendes Wissen wird Didaktik tatsächlich zum manipulativen Trick, allerdings vor allem im Interesse des Lehrers, der sich vor dem Fragenreichtum der Schüler schützen muß.

Dies muß hier um so mehr doch auch einmal offen ausgesprochen werden, als der Anspruch der Studenten, Schule müsse dem Schüler gerecht werden und lebendig sein, von erschreckend vielen praktisch sofort zurückgenommen wird. Schon im ersten Studienabschnitt haben uns Studenten aufgefordert, sie nicht dauernd zu „experimentel-



ler“ Situationsbereitschaft aufzufordern, sondern sie auf die zu erwartenden Pensumzwänge anpassend vorzubereiten. Auch hier muß ich vielleicht betonen, daß wir mindestens ebenso nachdrücklich an die Klärung für die Entstehung solcher Einstellungen in den letzten zehn Jahren herangehen müssen – dann allerdings mit den und nicht für die Studenten und in voller Öffentlichkeit und Verantwortungsbereitschaft der Lehrenden. Andererseits werde ich zunehmend ratloser, wenn zwar so gut wie alle auf falsche Didaktik schimpfen, weil sie Kommunikation über Sachen und mit Schülern verhindert, zu einer Lehrveranstaltung „Didaktik als Kommunikation“ dazu anhand der allseits geforderten praktischen Arbeitsformen von Übungen sich nur 15 von zweieinhalbtausend Lehrstudenten einfinden.

Unter diesen Umständen wurden die sehr interessanten Möglichkeiten zu einer Forschung im Zusammenhang solcher Erfahrungen empfindlich eingeschränkt, wo Ängstlichkeit der Studenten in den Ruf nach gesichertem abfragbarem Wissen mündete und Ängstlichkeit der Lehrenden erlaubte, die notwendige neue Offenheit mit falscher Unentschiedenheit zu verwechseln.

*Forschung scheint mir heute nicht nur im Weitertreiben innerwissenschaftlicher Ergebnisse zu bestehen, sondern gerade auch die Aufgabe zu haben, die wirklichen Zusammenhänge von Wissenschaft und Lebensorganisation neu zu untersuchen und zu entwerfen. Die Frage der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und Arbeitens an Nicht-Wissenschaftler – d. h. an sachlich Interessierte, an Betroffene und an Noch-Nicht-Wissenschaftler – wurde bereits berührt. Viel zu wenig sind wir bereit zu begreifen, daß Umsetzung fachwissenschaftlich verdauten Wissens in Erkenntnisse und in Formulierungen für den allgemeinen Gebrauch eine weitere Forschung darstellt und nicht bloß billige Popularisierung zu sein braucht. Die „Politischen“ haben bisher meist volkstümliche Versionen ihres Forschungsstandes primitiv-indoktrinierend, die „Liberalen“ unengagiert am Verstehen der Anderen betrieben, wenn zu solcher Herablassung überhaupt Anlaß genommen wurde. Wir alle verbringen viel Zeit und Kraft damit, nach einem Weg aus den Fachsprachen heraus zu suchen, der dennoch die sachbedingte Genauigkeit nicht versäumt. Gerade in der Zusammenarbeit mit Schulen liegt eine besondere Chance, Wege zur Einlösung dieser Verpflichtung zu erproben. Gerade an Projektzusammenhängen zu einem praktischen Problemfeld sind solche Schritte gefordert.*

Sie sind auch an wesentlichen Stellen gemacht worden. So haben naturwissenschaftliche Projekte durch ihr Engagement für eine von allen Staatsbürgern tragbare und eben auch für alle verständliche Energiepolitik – um ein auffallendes Beispiel zu nennen – wichtige Arbeit geleistet.

Diese Ansätze sollten auch zu grundsätzlicheren Fragen danach führen, was denn Wissenschaftlichkeit sei. Mir scheint – auch hier ist Oldenburg noch eher eine positive Ausnahme, weil durchaus einige Ansatzpunkte deutlich geworden sind, wenn auch keineswegs auf dem möglichen Stande –, daß wir entgegen der falschen Alternative zwischen einer isolierten, selbstgefälligen, Leben verhindernden Wissenschaftlichkeit und der modernen „Theoriefeindlichkeit“, bzw. Wissenschaftsschelte verantwortungsbewußt für beide Ansprüche neu bestimmen können, wie systematisch Wissen und Vorgehensweisen entwickelt werden könnten, die doch sich an wirklichen Lebensinteressen messen lassen. Wie in vielen vergleichbaren Situationen haben sich in Oldenburg Simplifikationen

der Positionen dem in den Weg gestellt: und vielleicht hat sich dies hier in der allgemeinbedingten Verunsicherung einer bewußt reformerischen und insofern „linken“ Universität besonders ungünstig ausgewirkt. Im „Kampf“ gegen Disziplinierung in der Schule gelangte eine sinnvolle Disziplin zu spät wieder in das Blickfeld; in der Kritik der Verschulung wurde zum Teil vergessen, daß „Didaktik“ nicht nur blinden Lernzielgehor-sam, sondern durchaus Fragen von angemessener Vermittlung und wechselseitiger Kommunikation meinen kann; aus der Enttäuschung über Schulverwaltungen, die oft einseitige Anpassung der Lehre an vorgegebene Schulrealitäten forderten und nicht immer gerade kooperativ waren, erwuchs eine mystifizierende Angst vor der „Institution Schule“ – keine glückliche Antwort auf ähnliche Berührungsängste und Klischees, die man von außen der Universität übergestülpt hat.

Besonders bedaure ich, wie wenig von unseren Ansätzen und Erfahrungen für die Außenwelt greifbar oder überhaupt sichtbar geworden ist. Dies liegt wesentlich auch daran, daß zu wenig Kontinuität entstanden ist. Wenn Zusammenhänge „forschenden Lernens“ zu Recht nicht länger einseitig durch die Autorität eines Professors bestimmt werden sollen, wird Konsequenz entschieden abhängig von der Stetigkeit aller Mitarbeiter. Gerade in den letzten zehn Jahren hat sich dies besonders von studentischer Seite, aus vielen, hier nicht zu untersuchenden Gründen, als immer schwieriger erwiesen. So blieben viele Initiativen in guten Anfängen stecken. Allerdings hätte auch dies anders sein können, wenn unsere Arbeit von der Universität als ganzer offensiver in einen Austausch mit der bundesdeutschen Öffentlichkeit gestellt worden wäre. Andererseits haben wir auch darunter gelitten, daß eine Reihe von Lehrenden sich nie ernstlich auf die Bedingungen des Modells eingelassen haben, ähnlich, wie zahlreiche Studenten *die Grundchance des Projektstudiums mit Praxisphasen* verweigerten: *Selber erst einmal das und so zu lernen, wie man anschließend lehren will.* Zu viele haben, in allen Gruppen und Rängen, weiter die Universitäten für Lehrerausbildung als einen Ort betrachtet, an dem das Lehren, nicht das Lernen gelernt wird. Ihnen sind auch die großartigen Erlebnisse der Möglichkeiten nicht zugewachsen: *Ich meine vor allem die Beziehungen von Lehrenden und Lernenden als mit einander Arbeitenden, in denen jeder mit seiner ganzen Person erkennbar wird und Verbindlichkeit bis zum allseitigen Verhalten geht, in dem wissenschaftliche Thesen und theoretische Positionen einzulösen sind. Ich meine die wenigen, so eindrucksvollen und notwendigen Schritte dazu, entgegen der technokratischen „Verwissenschaftlichung“ von Schule und Hochschule, das alte Vorbild von menschlich verpflichtenden „Schüler-Lehrer“-Beziehungen in neue Formen auf Gegenseitigkeit zu übersetzen.* Daß solche Versuche den einzelnen und den kleinen Gruppen unter sehr schweren Bedingungen doch mehr Aussichten geben, zu ihrem eigenen Wege stehen zu können und ihn weiterzugehen, selbst durch die Institution Schule, haben die unterrichtspraktischen Prüfungen derer, mit denen ich durch ein ganzes Studium habe zusammenarbeiten können, doch so weit gezeigt. Sie haben, sehr wohl zum besten der Schüler, nicht von der Hoffnung abgelassen, pensumsgerechte Wissensvermittlung im Unterricht als Situation des Lernens zu gestalten, das in seiner Weise doch Teil des Lebens und nicht Verhinderung von Leben ist; sogar folgerichtig bis in Prüfungsstunden, in denen nicht auf offene Schritte unplanbaren Lernverhaltens verzichtet wurde. Dies ist übrigens bisher auch von allen Prüfern und Klassen besonders erkannt und anerkannt worden. *Umso nachdenklicher muß stimmen, daß gerade die an den Schülern engagiertesten jungen Lehrer – mit besten*

*Examensabschlüssen – am wenigsten bereit sind, in den Schulen zu arbeiten, sondern andere Orte der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen suchen.*

Wenn wir, wie gesagt, von vornherein uns zu mehr Selbstbewußtsein hätten entschließen können und zu etwas mehr Stetigkeit, also bis zu einer reflektierten Dokumentation einzelner Erprobungsschritte und -phasen, hätten wir frühzeitig allgemein auf derartige Entwicklungen in sehr konkreter Form aufmerksam machen können. Überhaupt würden wir manche Anregungen für Ausbildungswege und Schulpraxis haben nach außen vermitteln können, die übrigens auch der Oldenburger Arbeit mehr von dem verdienten Interesse gesichert hätten. Nachfragen zu meiner Beschäftigung mit Körperlichkeit in verschiedenen Projekten z.B. zeigen mir, daß es sich für uns und außenstehende Beobachter durchaus gelohnt haben würde, Übungsreihen, Erfahrungen mit ihnen in Projektgruppen und Schulversuchen, thematische Einkreisungen des ungewohnten Gegenstands usw. für eine weitere Diskussion zur Verfügung zu stellen. Der Mangel an Austausch innerhalb der Hochschule, jedenfalls im Stile einer öffentlichen Meinungsbildung, hat auch den Austausch außen blockiert. Umgekehrt fehlte uns die Weite des Bewußtseins und auch der Mut zur breiten Realitätskontrolle, um stetigen Erfahrungsaustausch mit vergleichbaren Versuchen zu einem systematischen Teil unserer Arbeit zu machen. Wechselseitige Beobachtungen zwischen der einphasigen Lehrerausbildung und einem neuen Modell wie der Bielefelder Laborschule, bzw. dem Oberstufenkolleg oder Schultypen, die sich seit langem dem staatlichen Schulsystem entgegenstellen, wie Freie Schulen und Waldorfschulen, blieben leider ganz individuellen Interessen und Initiativen überlassen. Die Auseinandersetzung mit dem Geschick der „Bildungsreform“ hat zu rasch über dem Hader mit partei- und landespolitischen Hindernissen und Anfeindungen den einstigen Horizont verloren, der einmal mit dem Konsens verschiedenster Positionen und Parteien etwa im Deutschen Bildungsrat Ansprüche und Maßstäbe für ein Selbstverständnis in weiter Perspektive geschaffen hatte.

Es ist wohl unvermeidlich zu erwähnen, daß die Institutionen dieser Universität sich nach außen wie nach innen seit der Gründung für nichts annähernd so energisch eingesetzt haben wie für die Namensfrage, der, wollte man dies unbedingt erreichen, auf dem Wege über ein wenigstens ebenso entschieden hervortretendes Engagement in konkreten Inhalten und Formen unserer Ausbildungspraxis ebenfalls am besten gedient gewesen wäre. Dies muß hier gesagt werden, weil das mangelnde Engagement in der bundesdeutschen und bildungspolitischen Öffentlichkeit für die einphasige Lehrerausbildung (ELAB) heute auch eine Folge einer Oldenburger Entscheidung ist, freilich einer jener vielen Entscheidungen, die gewissermaßen durch Unentschiedenheit gefällt worden sind. Auswärtige Gutachten und individuelle Berichte können das nicht ausgleichen, obwohl immerhin einiges auch im Hinblick auf weitere Veränderungen, und sollten sie nur in der zukünftigen zweiphasigen Lehrerausbildung stattfinden, beachtet werden wird: Ermutigende und warnende Beispiele in einem etwas freieren Umgang mit der gesuchten Vernunft.

#### V. Folgerungen für weitere Lehrerausbildung – auch und gerade eine zweiphasige

1. Der geforderte Praxisbezug kann nur sinnvoll in einem Wechselrhythmus eingelöst werden. Wissensaneignung, Selbstversuche im eigenen Lernen an der Universität, unterrichtspraktische Erprobungen und theoretische Reflexionen müssen überschaubar

und ruhig überprüft und wiederholbar mit einander wechseln. Für die Ergänzung von Selbst- und Institutionenkritik sind entlastete Probesituationen für Lehrer und Schüler, Studenten und Professoren notwendig. Institutionelle oder doktrinaire Unnachgiebigkeit blockiert den Wechselbezug.

2. Der Praxisbezug kann berufsborniert auf Schule zum Sog der schlechten oder rechten herrschenden Routine werden, in dem die theoretischen Freiheiten des Studiums verschwinden. Überhaupt kann nur ein viel weiterer praktischer Erfahrungswechsel der Ausbildung von Lehrern gerecht werden, die Menschen auf das „Gesamt des Lebens“ vorbereiten sollen. Wenn nicht die gesamtgesellschaftliche Praxis – z.B. durch wiederholte Jahre in anderen Berufen – gegenwärtig bleibt, neigt die berufspraktische Orientierung dazu, das Studium im elfenbeinernen Turm von einst zugunsten einer modernen berufsständischen Betriebsblindheit umzufunktionieren<sup>3</sup>.

3. Interdisziplinäre Projekte sind sicher eine notwendige Form, isolierte Einzelwissenschaften zu befragen und zur Rechenschaft vor dem Leben zu ziehen. Gegenstand sollten möglichst oft Probleme der geschichtlichen Wirklichkeit sein, die mit ihrer Verbindung zum Alltag eine andere Verbindlichkeit als die Konsequenz der Disziplinen gegenüber ihrer eigenen Systematik zur Grundlage machen. Die Produkte solcher Projekte sollten unbedingt in der Arbeit der Hochschule selbst greifbar werden, nicht erst im Unterricht; sonst wird das eigene Lernen versäumt. Projekte können besser Wissen und Einsichten prüfen und Fragen hervorbringen; gelernt müssen viele Dinge vorher und hinterher werden. In Projekten kann man lernen, Prozesse zu entwickeln, und zwar aus der Logik einer Sache und den Vorbedingungen der beteiligten Menschen; gerade dies setzt aber eine offene eigene Teilhabe voraus.

4. Alle – zunehmend – totalen Erwartungen an Ausbildung oder Unterricht sind falsch und gefährlich. Dadurch, daß prozeßhaftes Lernen, Interdisziplinarität, Praxisbezug, Gruppenarbeit und was sonst in die Schule und die Hochschule einbezogen werden, können und dürfen sie dort nicht ausschließlich erwartet und geübt werden. Von den Institutionen können und dürfen Lernformen, je weniger einseitig sie sind, fast desto weniger monopolisiert werden. Das kann aber nur durch freien eigenen Umgang von einzelnen und spontanen Gruppen mit diesen Lernformen verhindert werden, d. h. aus Initiativen der Menschen nicht durch Planung der Institutionen.

5. Zwang und Hilfe zur Auswertung von außen, z.B. durch eine „wissenschaftliche Begleitung“, jedenfalls durch stetige Nachfrage nach den Erfahrungen – nicht den „Ergebnissen!“ – ist wahrscheinlich doch notwendig. Wie könnte anders das Bewußtsein dafür wach gehalten werden, daß nicht nur die Beteiligten Erwartungen haben, sondern auch auf sie Erwartungen gerichtet werden? Die Identifikation mit den zu unterrichtenden Schülern reicht sehr oft nicht so weit; besonders wo das eigene Lernen nicht einmal als Bildung der eigenen Persönlichkeit, sondern immer gleich als zielfixierte Ausbildung verstanden wird. Auswertung, zumal mit einem Gebrauchswert für andere, selbst an der eigenen Kritik, kann durchaus auch Selbstbewußtsein stärken; etwa, weil man auf zu

3 Vgl. hierzu und für das Weitere z. B. HELLMUT BECKER: Praktische Vorschläge für die Zukunft des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Bergedorfer Gesprächskreis 1979; und ders.: Auf dem Wege zur lernenden Gesellschaft. Stuttgart 1981.

erwartende Fragen zu antworten weiß. Wie vermeidet man den Kontrolleffekt, der Lernen geradezu verhindern kann? Die Fragen sollten z. B. viel weniger in ministeriellen Fragebogen als im Vergleich mit der Praxis der parallelen Ausbildungsstätten gestellt werden.

6. Wir müssen geeignete neue Formen der Überprüfung von Lernschritten finden. Studienbegleitende Nachweise sind allenfalls für das „Handwerkszeug“ angebracht. Eine permanente Studienberatung ist sinnvoll und notwendig; Projektzusammenhänge können sie besser als andere Lehrveranstaltungen begründen. Ausreichen wird auch sie nicht. Student und Lehrender müssen immer wieder, und nicht erst am Studienende in Lehrabschlußprüfungen, jeder für sich und gemeinsam einschätzen, was es an interessanten Ansätzen *besonders zu entwickeln* gilt, was *fehlt*, und *wie* im nächsten Schritt vorwiegend zu lernen ist. Dafür sind die Produkte notwendig, zu denen schriftliche Arbeiten auch einzelner oder Vorträge nicht zuletzt zählen; dafür sind Prozesse in gemeinsamer Entfaltung von Zusammenarbeit erforderlich wie ausdiskutierte Unterrichtsvorhaben mit Für und Wider, aber auch die Gestaltung eines Projektfestes, einer Übungsreihe, einer Fabrikerkundung usw.

7. Wenn für einen umfassenden Modellversuch mit diesen aufwendigen Arbeitsformen die Mittel nicht zur Verfügung stehen, sollte der Umfang und nicht die Qualität der notwendigen Voraussetzungen begrenzt werden. Unter dem erschreckenden Eindruck der pauschalen Einstellung des Modells in Osnabrück hat sich die Universität Oldenburg leider für eine pauschale numerische Fortführung entschieden, obwohl unsere Kräfte und vor allem die Bedingungen der Zusammenarbeit mit den Schulen keineswegs ausreichen. So wird es nie möglich sein zu zeigen, was wirklich eine einphasige Ausbildung leisten könnte. Darüber hinaus kann wohl nur das Prinzip der Freiwilligkeit Modellversuchen ihren Lebensnerv erhalten, nämlich die Möglichkeit zu Identifikation, Achtung der Chancen und Selbstachtung der Beteiligten.

## VI. Persönliche Schlußbemerkung

Zumindest für meine eigenen Interessen an einer Lehre und der mit ihr verbundenen Forschung, die wissenschaftliche Arbeit als systematisch verantwortliche auf dem Stande möglichen Wissens und notwendigen Handelns begreift und entsprechend Begriffshierarchien und Methodenbastionen durch wohl begründete Erfahrungszusammenhänge aufzulösen und abzulösen sucht, hätte ich meines Wissens keine besseren als diese – unglücklich begrenzten – Bedingungen in dieser Zeit finden können. Erst ein Stück im Abstand zu dem Betrieb der Projekte, aber doch auf Grund der dort von uns entwickelten Erprobungen werden mir auch umfangreichere und systematische Vorschläge zu meinen Arbeitsbereichen der allgemeinen Ästhetik, der schulischen Vermittlung und der Sozialgeschichte der Haltung und Bewegung möglich. Methoden der Beobachtung, Modelle von klaren und dabei behutsamen Angeboten werden vielleicht in anderen Zusammenhängen der geschichtlichen Praxis eher Wirkungen hervorbringen als in den Schulen; die erprobende Arbeit mit den Studenten, Lehrern und Schülern bleibt aber die wichtige erste Erfahrungsbasis. Eine wichtige Erfahrung, die ich auch an dieser Stelle erwähnen will, weil sie mir gezeigt hat, daß solche Wege nicht nur zu mehr Klarheit für uns selbst führen, sondern auch für ihre Durchsetzung in den Institutionen – wenigstens in bescheidenem Umfange –

realitätstüchtig machen: In den Schulen, ja, vor Prüfern der Schulbehörde hat das Stück wirklichkeitsträchtigen Engagements, das wir der Verschulung und Verwaltung von „Lernprozessen“ in Schule und Hochschule entgegensetzen konnten, wenigstens für den Augenblick eher Verbündete gefunden. Auch an diesen Möglichkeiten ist zu arbeiten. Noch findet man an wirklich lebendigen Vermittlungen, auch in der Schule, am ehesten ein Stückchen Engagement auch von der Seite der Anderen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rudolf zur Lippe, Wissenschaftskolleg zu Berlin, Wallotstr. 19, 1000 Berlin 33